

ARTÍCULO ORIGINAL

Estudio exploratorio de intereses y motivación para la ejecución de tareas en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra

María del Mar García-Señorán
mseñoran@uvigo.es

Salvador G. González González
salva@uvigo.es

Jorge G. Soto Carballo
hesoto@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN. En este trabajo se indaga acerca de los intereses y preferencias de los alumnos de Educación Primaria acerca de las asignaturas y tareas escolares que más les gustan, y sobre las condiciones idóneas y obstaculizadoras para el trabajo de los escolares en el aula. En el estudio participaron un total de 180 estudiantes de segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, que respondieron a una serie de preguntas abiertas acerca de sus intereses por las materias y actividades de clase y por el ambiente de aprendizaje en el aula. Las respuestas fueron categorizadas para su análisis. Los resultados indican que las asignaturas por las que los estudiantes de primaria participantes manifiestan mayor predilección son Educación Física y Matemáticas, y las que menos atracción despiertan son Conocimiento del Medio, nuevamente, Matemáticas, y las tres asignaturas de Lengua que cursan. En cuanto a las tareas que más les gustan han señalado, las de expresión plástica y manipulativas, seguidas de algunas tareas de lectoescritura; y las que menos les atraen, son también ciertas actividades de lectoescritura. En cuanto a las condiciones favorecedoras del trabajo en el aula destacan pensar en el recreo o en ir a jugar, saber que tienen pocos deberes, o la proyección hacia el futuro (pensar en ser alguien en el futuro), entre otras. Por el contrario, lo que más les desanima para trabajar en el aula son las molestias de los compañeros, el tener deberes o que estudiar, o algunas actitudes del profesor (gritar, reñir). Se han explorado además las asociaciones entre estas causas y las variables sexo y curso, que nos ayudan a comprender y matizar más estos resultados.

PALABRAS CLAVE. Educación Primaria, Intereses del Estudiante, Actividades de Aula, Motivación del Estudiante, Fracaso Escolar

Exploratory study of interest and motivation for performing tasks in Primary Education pupils of the province of Pontevedra

ABSTRACT. In this paper interests and preferences of primary education pupils are researched, concerning the subjects and exercises they like most and conditions in the

classroom. A total of 180 pupils of the second, fourth and sixth year of primary education participated in the study, answering a series of open questions about their interests in subjects and exercises and the learning environment in the classroom. The answers were categorized to analyze. The results show that for the pupils of primary education the most popular subjects are physical education and mathematics, and the least popular are science, geography and history, mathematics again and the three language subjects. Regarding the exercises they like most it has shown that they prefer visual arts and handicraft, followed by some exercises of reading and writing – which, at the same time, many pupils don't like much. According to the given answers, beneficial conditions for work in the classroom are thinking of the break or about going to play, knowing that there is only a little homework to do or thinking of the future (thinking of being someone in the future), among other things. On the other hand, disturbances caused by other classmates, knowing that there's a lot of homework to do or that they have to study, and when the teacher behaves in a certain way (screaming, scolding). Furthermore it has been explored that it was possible to link this causes to the variables of sex and age, which helps us to understand and grade the results in a deep way.

KEY WORDS. Primary Education, Student Interests, Class Activities, Student Motivation, Academic Failure

Fecha de recepción 24/04/2015 · Fecha de aceptación 09/10/2015

Dirección de contacto:

Jorge Soto Carballo

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas es una de las temáticas centrales a las que se ha dedicado la investigación psicoeducativa en las últimas décadas. Desde unas y otras perspectivas teóricas, contextos de aprendizaje y metodologías de investigación, se intenta discernir qué factores y procesos son cruciales para que los estudiantes se impliquen o no en el trabajo académico (Bruner, 2001; González, 2010; Pintrich, 2004; Soto, García-Señorán y González, 2012).

Este interés por el estudio del aprendizaje viene a atender una necesidad socioeducativa esencial en nuestro país, que son las elevadas tasas de fracaso escolar, reflejadas en los preocupantes resultados publicados por

la OECD (2010). Son numerosos los trabajos (Fernández, Mena y Riviére, 2010; Hernández, 2011; Hernández y Tort, 2009; Herrero, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; Martínez, 2009; Padrós, Duque y Molina, 2011; Ramo, 2000; Rosales, 2011; Tapia, 2002) que tratan de explicar y proponer medidas para reducir las elevadas tasas de fracaso escolar existentes en España. Según Lozano (2003) estos estudios han intentado explicar el fracaso escolar partiendo de variables relacionadas con tres elementos clave en la educación: los padres, los profesores y los alumnos. Entre las variables más investigadas vinculadas con los alumnos destaca la motivación académica (Barca, 2009; Barca, et al., 2011; González, García-Señorán, Tellado, Cardelle y Vázquez, 2009; Rosales, 2011; Valle et al., 2008; Valle et al., 2009), campo en el que se sitúa el presente trabajo. En concreto, se trata de explorar algunas de las razones por las que los niños y niñas de Educación Primaria se implican en las tareas académicas, o, por el contrario, se sienten desanimados o impelidos a rechazarlas o a no implicarse en ellas.

Se parte de la idea de que cualquier comportamiento dirigido intencionalmente obedece a motivaciones subyacentes, y que cuando hay un conflicto de motivaciones unos comportamientos son ejecutados en detrimento de otros (González y García-Señorán, 2006). Estas motivaciones subyacentes tienen un carácter interno (provenientes de las propias sensaciones, pensamientos o necesidades del individuo), o externo (activadas a partir de demandas, retos o estimulaciones del contexto), y varían de un contexto a otro, o incluso cuando se producen variaciones significativas en un mismo contexto. Desde nuestro punto de vista, un ciclo de motivación contendría las siguientes fases: (a) activación de motivos, (b) activación y/o establecimiento de metas y atribución de valor a éstas; (c) evaluación del reto o tarea y de la competencia propia para el logro de éxito; (d) expectativa-esperanza de éxito o fracaso; (e) ejecución del reto o tarea; y (f) evaluación de los resultados y del proceso de ejecución. Aunque sería plausible entender este proceso como un ciclo secuencial, también debemos comprenderlo como un conjunto de procesos prácticamente simultáneos, en el que cada actividad interactúa con todas las demás (González y García-Señorán, 2004, 2006, 2009).

Los componentes de motivación que se tratan en este artículo tienen que ver con tres de los procesos de motivación citados. En primer lugar se exploran las preferencias de los alumnos por las asignaturas y tareas académicas, preferencias que podríamos situar dentro del proceso de atribución de valor a las metas académicas. En efecto, el interés personal por una tarea o contenido académico implica experimentar sentimientos positivos y atribuir un valor personal a esa tarea o contenido. Por su parte el interés de

situación implica que las características de las tareas o contenidos sean los que despierten el gusto y el deseo del escolar por aprender o implicarse en una actividad (Schiefele, 1991; Schiefele, 2009). En este trabajo se exploran simultáneamente ambos tipos de intereses, partiendo de las manifestaciones espontáneas de los alumnos acerca de qué asignaturas y qué tareas son las que más les gustan. En la investigación reciente sobre intereses académicos encontramos varios estudios que evidencian las relaciones entre interés por asignaturas y rendimiento académico (Ataya, 2004; Corbière, Fraccaroli, Mbekou y Perron, 2006; Hulleman, Durik, Schweigert y Harackiewicz, 2008; Köller, Baumert y Schnabel, 2001; Wigfield y Cambria, 2010), y entre intereses académicos y preferencias o elección de asignaturas (Colley y Comber, 2003; Nurmi y Aunola, 2005). Creemos que una aportación relevante de nuestro trabajo es el modo en el que se explora el interés de los estudiantes por materias y asignaturas, utilizando preguntas de respuesta libre.

Además de los intereses relativos a los contenidos y tareas escolares, otro de los ámbitos explorados en este trabajo son los motivos percibidos por alumnos y alumnas que les animan o desaniman para el trabajo en el aula, así como sus percepciones de otras motivaciones relacionadas con la actividad del profesor y las características del aula y sus componentes, como favorecedoras/obstaculizadoras del aprendizaje (todas estas motivaciones mejor situadas dentro del proceso de motivación implicado en la ejecución del reto o tarea, anteriormente mencionado). La exploración de este tipo de motivaciones deviene acorde con los planteamientos de Deci y Ryan (2000) o de Vallerand y Ratelle (2002), acerca de

la motivación intrínseca y extrínseca. También en este caso se recogen las opiniones espontáneas de los estudiantes mediante preguntas abiertas, por lo que este estudio puede aportar, respecto a otros sobre temáticas semejantes, un enfoque metodológico que nos acerca a la realidad relatada por los alumnos y alumnas con sus propias palabras, lo cual puede ayudarnos a comprender en mayor detalle y profundidad sus auténticas motivaciones para el trabajo en el aula.

Este trabajo tiene una finalidad eminentemente descriptivo-explicativa, pues pretende explorar a través de una entrevista-cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, las motivaciones de los alumnos de Primaria concernientes a sus preferencias por determinadas asignaturas y tareas, y las relativas a su trabajo en el contexto del aula. Cada una de las preguntas abiertas planteadas es respondida libremente por los estudiantes, lo que nos proporciona una información de primer orden, que luego es interpretada desde la teoría, la reflexión y la investigación. Consideramos esta metodología esencial para acercarnos a las opiniones originales, no mediatizadas de los alumnos.

Además de la finalidad descriptivo-explicativa, este trabajo pretende contribuir a la validación del modelo teórico mencionado más arriba. En este primer intento se parte de las opiniones de los alumnos. Se trata de que sirva de fundamento para trabajos futuros con otras metodologías de índole más cuantitativa.

Otro de los objetivos importantes de este trabajo es el de establecer la existencia de diferencias en las variables estudiadas en función del sexo y del curso, con el fin de conocer mejor los perfiles de los alumnos y acercarnos

a una perspectiva evolutiva de las mismas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron 180 estudiantes pertenecientes a seis centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra (España), 96 de ellos niños (53,3%) y 84 niñas (46,7%). Su distribución por cursos es de 59 alumnos de segundo curso (32,8%), 59 alumnos de cuarto curso (32,8%) y 62 estudiantes de sexto curso (34,4%).

La selección de la muestra se llevó a cabo de forma no aleatoria, partiendo de la disponibilidad de los centros participantes. Se tomó un número homogéneo de sujetos de tres cursos: 2º, 4º y 6º, representativos del primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, respectivamente.

2.2. Medidas

Para la recogida de datos se ha empleado una entrevista-cuestionario de elaboración propia que consta de 62 preguntas abiertas y cerradas. Los principales ámbitos evaluados por la prueba completa son: (a) razones para ir al colegio; (b) asignaturas y tareas que más y menos gustan; (c) razones, ventajas y desventajas de estudiar; (d) alicientes y obstáculos para el trabajo en clase; (e) atribuciones causales y emociones asociadas a la realización de tareas; (f) satisfacción con el trabajo y marcha de los estudios, (g) autopercepción como estudiante; (h) percepción del estudiante por parte de profesores, padres y compañeros; (i) reacción de los padres ante los resultados e implicación en el trabajo académico de los hijos; (j) metas para conseguir en el presente curso; (k)

emociones asociadas a los contextos del colegio; y (l) metas y obstáculos vitales, así como satisfacción general con la vida.

En este artículo se presentan los resultados referentes a la evaluación de la motivación relativa a los intereses y

el contexto del trabajo académico en el aula, realizada mediante las preguntas incluidas en los apartados b y d de la entrevista-cuestionario mencionados más arriba. Las preguntas realizadas para llevar a cabo esta evaluación se recogen en la Tabla 1.

Asignaturas y tareas que más y menos gustan
<i>Escribe las asignaturas y tareas que más te gustan y las que menos te gustan</i>
<i>Pon las dos asignaturas que más te gustan o interesan</i>
<i>Pon las dos asignaturas que menos te gustan</i>
<i>Pon dos actividades que te gusta hacer en clase</i>
<i>¿Cuáles son las dos tareas que menos te gusta hacer en clase?</i>
Alicientes y obstáculos para el trabajo en clase
<i>Cuando estás en clase ¿qué te anima a trabajar?</i>
<i>Cuando estás en clase ¿qué es lo que más te desanima para trabajar?</i>
<i>¿Qué cosas te gusta que hagan tus profesores en clase para que aprendas más?</i>
<i>¿Cambiarías algo en tu clase que te ayudase a trabajar mejor o a estar más a gusto en ella? El alumno debe elegir entre SI y NO, y a continuación responder a la pregunta ¿qué cambiarías?</i>

Tabla 1. Preguntas para la evaluación del interés y de la motivación para el trabajo en el contexto del aula

Las preguntas realizadas son de respuesta abierta, lo cual nos permite explorar las opiniones y percepciones directas de los escolares. Como se puede observar en la Tabla 1, primero se trata de explorar las preferencias de los estudiantes de Educación Primaria con relación a las asignaturas del currículum y a las tareas que más y menos les gusta realizar en clase. A continuación se trata de indagar los motivos que les animan o desaniman a trabajar en clase en general y los relacionados con la actividad de los profesores. Finalmente, se les pide que indiquen si cambiarían algo y qué es lo que cambiarían para poder trabajar mejor o estar más a gusto en clase.

Para fundamentar la validez de contenido de la entrevista-cuestionario, además de revisar la literatura existente, se realizó un pretest inicial con varios docentes de Educación Primaria y profesores universitarios del ámbito de la educación, concluyéndose que las preguntas realizadas eran apropiadas para medir los conceptos tratados y su nivel de dificultad adecuado para los alumnos a los que iba dirigido.

2.3. Procedimiento

Para la aplicación de la entrevista-cuestionario se contó con el personal del equipo de investigación y con la colaboración de orientadores y profesores-tutores de los centros

participantes. Dada su extensión, fue aplicado aproximadamente en dos sesiones de una hora para los niños de 2º curso, y dos sesiones de 45 minutos de duración para los niños de 4º y 6º curso. En el caso de los alumnos de segundo curso las aplicaciones fueron individualizadas, mientras que para los de cuarto y sexto fueron colectivas, participando todo el grupo-clase.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas en función de los fundamentos teóricos concernientes a las temáticas investigadas. Las preguntas cerradas se tabularon a partir de las puntuaciones directas de los participantes. En este trabajo se realizan análisis de frecuencias, así como análisis para obtener los niveles de asociación entre variables nominales, empleando coeficiente Phi cuando se trata de dos variables dicotómicas, y el Coeficiente de Contingencia de Pearson cuando se trata de variables nominales no dicotómicas. Todos los datos obtenidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 16.0.

3. RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados correspondientes a las preferencias de los alumnos respecto a asignaturas y tareas; a continuación aparecen los relativos a las motivaciones que favorecen y entorpecen el trabajo en clase, complementados por los relativos al papel del profesor como guía y estimulador de este trabajo y al papel del contexto general del aula.

Con relación a las asignaturas elegidas por los estudiantes como “las que más les gustan” (combinando su primera y segunda elección) son Educación Física y Matemáticas, con un

23,9 y 16,4% de elecciones respectivamente, y con diferencia de las restantes. Al comprobar si existe asociación entre las frecuencias de elección de estas dos asignaturas con la variable sexo, encontramos que aparece una asociación significativa sólo en Educación Física, cuando es elegida como “asignatura que más gusta” ($\Phi = 0,176$, $p = 0,022$). Concretamente, un 66,7% de los varones (36 niños), frente al 33,3% de las mujeres (18 niñas), realizan esta elección (la elección se relaciona, no es independiente del sexo de los electores). No aparece ninguna asociación significativa entre elecciones positivas de asignaturas y la variable *curso*.

Respecto a las asignaturas más frecuentemente elegidas como “las que menos gustan” (combinando la primera y la segunda elección), se encuentran Conocimiento del Medio (18,9%), Matemáticas (15,3%) y Lengua Gallega (14,2%), seguidas de cerca por Lengua Castellana (11,1%) y Lengua Inglesa (9,7%). Para comprobar si estas elecciones negativas están asociadas a la variable sexo, sólo cuando se toman los datos relativos a primera elección “asignatura que menos gusta”, obtenemos un coeficiente de asociación estadísticamente significativo entre la variable sexo y la asignatura de Conocimiento del Medio ($\Phi = -0,168$, $p = 0,033$), pues 26 niñas (el 60,5%) frente a 17 niños (el 39,5), señalan que esta asignatura es la que menos les gusta.

Cuando tomamos los datos relativos a “la segunda asignatura que menos gusta”, encontramos un nivel de asociación significativo entre la variable Matemáticas y la variable sexo ($\Phi = -0,214$, $p = 0,012$), siendo en este caso 18 niñas (un 69,2% del total de sujetos que hacen esta elección), frente a 8 niños (un 30,8%) quienes eligen esta

asignatura como la segunda que menos le gusta.

Al estudiar la asociación de la variable curso (2º, 4º y 6º) con las elecciones negativas de las asignaturas, sólo aparecen resultados significativos en el caso de tres asignaturas: Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Lengua Inglesa. En Conocimiento del Medio sólo 5 alumnos de segundo curso (11,6%), frente a 21 de cuarto (48,8%) y 17 de sexto (39,5%), la eligen como “la que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,240, $p = 0,007$). En Lengua Castellana, aparece una asociación estadísticamente significativa con la variable curso, tanto cuando la eligen como “la asignatura que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,224, $p = 0,049$), como cuando la eligen como “la segunda asignatura que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,240; $p = 0,026$). En concreto, los alumnos de segundo curso manifiestan un mayor porcentaje de elecciones negativas que los de cuarto y que los de sexto. Con relación a la Lengua Inglesa, sólo cuando es elegida como “la segunda asignatura que menos gusta”, aparece una asociación significativa con la variable curso (Coeficiente de Contingencia = 0,316; $p = 0,001$), observándose que hacen esta elección 10 alumnos de sexto curso (un 76,9 %), frente a 1 de cuarto (7,7%), y 2 de segundo (15,4%).

Los resultados relativos a las preferencias por las actividades escolares, indican que las actividades relacionadas con la Expresión Plástica son las preferidas por el 30 por ciento de los sujetos de la muestra, seguidas de las actividades de lenguaje oral y lectoescritura, elegidas por un 15 por ciento. Ambos tipos de tareas, cuando son elegidas como “segunda actividad

que más me gusta”, aparecen asociadas significativamente con la variable sexo. En el caso de las actividades de expresión plástica, son elegidas por 25 niñas (61 %), frente a 16 niños (39 %), siendo el coeficiente de asociación $\Phi = -0,169$ y el nivel de confianza $p = 0,037$. Las actividades de lenguaje oral y lectoescritura también se asocian significativamente con el sexo ($\Phi = 0,227$, $p = 0,005$), siendo elegidas por 24 niños (75 %) frente a 8 niñas (25 %). Con relación a la variable curso no se observa ningún coeficiente de asociación estadísticamente significativo con ninguna de las dos actividades que más gustan.

Las actividades más elegidas como las que menos gustan son también las de lectoescritura, mencionadas por un 15,8% de la muestra. No se observa ninguna asociación estadísticamente significativa entre las elecciones negativas de lectoescritura y las variables sexo y curso.

A continuación se presentan los resultados relativos a las motivaciones generales que animan/desaniman a trabajar o no, a los alumnos y alumnas en clase, poniendo especial interés en el papel que, entre éstas, juegan el profesor y el contexto del aula.

Como podemos observar en la Tabla 2, los motivos generales más frecuentes a los que hacen alusión los alumnos para animarse a trabajar en clase son: *el recreo/juego* (20%), *la proyección hacia el futuro* (pensar en el futuro, ser alguien importante, tener un buen trabajo, seguir estudiando) (17,8%), *los amigos/compañeros* (16,7%), la familia (14,4%), *aprender* (13,3%), *realizar actividades de asignaturas* (12,2%), *la profesora* (11,7%), y *las calificaciones* (9,4%). Al tratar de establecer relaciones de asociación entre estas motivaciones y la

variable sexo, no se obtienen resultados estadísticamente significativos en ninguna de ellas. Sí aparecen, sin embargo, coeficientes de asociación significativa entre *proyección hacia el futuro* y *curso* (Coeficiente de Contingencia = 0,207, $p = 0,025$), pues sólo 4 alumnos de segundo, frente a 13

de cuarto y 15 de sexto proponen esta motivación; y entre *actividades de asignaturas* y *curso* (Coeficiente de Contingencia = 0,284, $p = 0,001$), ya que 13 niños de segundo, 9 de cuarto y ninguno de sexto manifiestan esta opción.

Motivos que animan ⁽¹⁾	Frec. ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾	Importancia		
			Muy (%) ⁽²⁾	Bastante (%) ⁽²⁾	Algo (%) ⁽²⁾
Recreo/juego	36	20,0	11,1	6,1	1,1
Proyección hacia el futuro	32	17,8	12,8	4,4	0
Amigos/compañeros	30	16,7	12,2	2,8	1,1
La familia	26	14,4	7,2	5,0	1,7
Aprender/saber	24	13,3	11,1	1,7	0
Actividades de asignaturas	22	12,2	6,7	2,8	1,1
El/la profesor/a	21	11,7	5,0	5,6	1,1
Calificaciones	17	9,4	5,0	3,9	0,6
Refuerzos: objetos o activs.	9	5,0	2,8	1,1	0
Gustar/pasarlo bien	8	4,4	2,8	1,7	0
Porque quiero/me animo	8	4,4	1,7	1,7	0
Métodos de enseñanza/ ambiente del aula	6	3,3	1,7	0,6	0
Estudiar/trabajar	5	2,8	1,1	1,1	0,6
Otras Respuestas	13	7,2	3,3	2,2	1,1
Nada	10	5,6	-	-	-
<i>No saben/No contestan</i>	18	10	-	-	-

$n = 180$

⁽¹⁾ Los motivos que “animan” provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n , ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾ Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen cada vez tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 2. Motivaciones que animan a los alumnos y alumnas a trabajar en clase

En lo que se refiere a las razones que más desaniman a los alumnos y alumnas para trabajar en clase podemos destacar *las molestias de los compañeros*: hablar, gritar..., señalada por el 17,2% de los sujetos, y *que pongan deberes o manden estudiar*,

señalado por el 16,1%. Otras dos razones también mencionadas por un número elevado de escolares son *la actitud del profesor* y *las actividades/ejercicios/fichas*, planteadas por 19 estudiantes cada una de ellas (10,6%).

Motivos que desaniman ⁽¹⁾	Frecuencia ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾
Molestia de compañeros: hablar, gritar...	31	17,2
Deberes/estudiar	29	16,1
Actividades/ejercicios/fichas	19	10,6
Esfuerzo/ganas	16	8,9
Docencia del profesor	14	7,8
Ruido	13	7,2
Suspender/equivocarse/no cumplir	12	6,7
Dificultad/no saber algo/olvidarse de algo	9	5,0
Castigos	8	4,4
Exámenes	7	3,9
Condiciones físicas	6	3,3
Estado emocional	5	2,8
Condiciones materiales/climatológicas	2	1,1
Percepción de competencia	2	1,1
Cansancio	2	1,1
Nada	15	8,3
Otras Respuestas	13	7,2
No contestan	22	12,2

n =180

⁽¹⁾Los motivos que “desaniman” provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 3. Motivaciones que desaniman a los alumnos y alumnas de Primaria a trabajar en clase

Encontramos además un grado de asociación estadísticamente significativo entre las variables *molestias de los compañeros* (Coeficiente de Contingencia = 0,256, p = 0,004), y *deberes/estudiar* (Coeficiente de Contingencia = 0,357, p = 0,000), con la variable *curso*. Concretamente, 17 alumnos de segundo (58,4%), frente a 5 de cuarto (16,1%) y 9 de sexto (29,0%), mencionan *las molestias de los compañeros* como elemento desmotivador. En el caso de *los deberes/estudiar*, son sólo 9 estudiantes de cuarto (31%), frente a 20 de sexto (69%), y ninguno de segundo, los que manifiestan este obstáculo.

Con relación a la variable sexo sólo aparece asociada significativamente con *la actitud del profesor*, considerada como un obstáculo por 14 niños (73,7%) y por 5 niñas (26,3%).

Como puede observarse en la Tabla 4, tres actividades del profesor destacan sobre las restantes como motivadoras para el aprendizaje de los alumnos y alumnas: *que enseñe/explique bien* (32,8 %), *que fomente un clima de aprendizaje en el aula* (31,1 %), *que proponga tareas específicas en clase* (15,6 %), y *que promueva un buen clima social en el aula* (8,3 %).

Actividad del Profesor ⁽¹⁾	Frecuencia ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾
Que enseñe/explique bien	59	32,8
Clima/contexto de aprendizaje en el aula	56	31,1
Propone tareas concretas en clase	28	15,6
Clima social del aula/tutoría	15	8,3
Menos deberes	10	5,6
Evalúa	7	3,9
Más deberes	5	2,8
Que no explique tanto	3	1,7
Otras Respuestas	11	6,1
No contestan	35	19,4

$n = 180$

⁽¹⁾Las actividades del profesor provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 4. ¿Qué cosas te gustan que hagan los “profes” para que aprendas más?

Al comprobar las relaciones de asociación entre las variables sexo y curso, con las diversas actividades del profesor citadas, encontramos coeficientes de asociación estadísticamente significativos sólo de la variable *curso* con *clima de aprendizaje* (Coeficiente de Contingencia = 0,220, $p = 0,025$), y con *clima social* (Coeficiente de Contingencia = 0,204, $p = 0,043$) en el aula. Son 27 niños y niñas de segundo (48,2 %) quienes consideran que les ayudaría más un clima de aprendizaje apropiado, frente a 13 (23,2 %) estudiantes de cuarto y dieciséis de sexto (28,6 %). Por el contrario son seis los alumnos de sexto (40 %) y ocho de cuarto (53,3 %), los que consideran que el clima social es importante para aprender, frente a un alumno de segundo (6,7 %).

Otro dato complementario para conocer las motivaciones para el trabajo

académico en clase, proviene de la pregunta *¿cambiarías algo en clase?*, a la que un 50,6% de los estudiantes responden que no, mientras que un 43,3% responden afirmativamente (11 sujetos no contestan). A la pregunta *¿qué cambiarías?*, el 13,9% dice que a los profesores; un 13,3% a los amigos y compañeros; un 11,7% las condiciones materiales del aula y un 10% las actividades, deberes y exámenes. Por el contrario, un 20,6% (37 estudiantes) dicen que no cambiarían nada.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar comentaremos los principales hallazgos con referencia a los intereses y preferencias de los alumnos y alumnas de Primaria respecto a las asignaturas y actividades escolares. La primera conclusión que podemos destacar al respecto, es que las asignaturas por las que estos estudiantes manifiestan mayor predilección son la

Educación Física, elegida sobre todo por los niños, y Matemáticas. Con relación a las asignaturas que eligen como las que menos les gustan, por orden de elección, éstas son: Conocimiento del Medio, menos preferida por los alumnos de cuarto y sexto; Matemáticas, menos escogida por las niñas; Lengua Gallega sin diferencias significativas por sexo y curso; Lengua Castellana, menos seleccionada por los alumnos de segundo; y Lengua Inglesa, menos preferida por los alumnos de sexto.

Cuando nos referimos a las actividades o tareas que más les gustan, destacan las actividades de expresión plástica y manipulativas (dibujar, pintar, modelar, hacer manualidades), escogidas en mayor medida por las niñas que por los niños; seguidas de las actividades de lenguaje oral y lectoescritura (escuchar, explicar/exponer, leer, recitar, copiar un texto, escribir dictados, redactar trabajos), más señaladas por los varones que por las niñas. Por el contrario, las tareas que catalogan como las que menos les gustan son también las actividades de lectoescritura (leer, hacer copias, hacer dictados, hacer ejercicios de lengua).

Parece que las asignaturas y tareas de índole más práctica tienen un papel importante entre las elecciones de los escolares, mientras que tareas que denotan el empleo de recursos y estrategias cognitivas de tipo lingüístico (comprensión y comunicación de información), y de interpretación y análisis de la información, son menos elegidas (Colley y Comber, 2003; Pozo y Postigo, 2000).

Con relación al sexo, estos resultados parecen concordar, en parte, con los obtenidos por Colley y Comber (2003) y Whitehead (1996), quienes

afirman para poblaciones similares o de mayor edad, que la Educación Física es una de las materias preferidas por los varones y la materia de Arte por las mujeres, lo que corroboraría la mayor preferencia de las niñas por actividades plásticas y de los niños por la actividad física.

Además de las predilecciones por asignaturas y tareas específicas como posibles fuentes de motivación provenientes de la propia tarea, hemos indagado también acerca de los posibles facilitadores y obstaculizadores para el trabajo en el aula. Las siete razones aludidas como las que más animan a los estudiantes a trabajar en clase son: *el recreo/juego* (terminar para ir al recreo o a jugar); *saber que tienen pocos deberes para casa*; *la proyección hacia el futuro* (pensar en el futuro, ser alguien importante, tener un buen trabajo, seguir estudiando), elección más frecuente entre alumnos de sexto y cuarto; *los amigos/compañeros* (estar, hablar, jugar, colaborar con los compañeros y amigos); *la familia* (que esté contenta con mi trabajo, que no me castigue); *aprender/saber* (aprender y saber cosas nuevas); *actividades de asignaturas* (oír música, leer cuentos, dibujar, etc.), consideradas como más facilitadoras por los de segundo y cuarto; *el profesor* (que anima, felicita y no castiga); y *las calificaciones*. De todas las razones mencionadas, sólo dos de ellas hacen referencia a motivaciones intrínsecas: el *aprender/saber* cosas nuevas y el realizar *actividades deseables* (Vallerand, 1997), mientras que el resto, se refieren a motivaciones de tipo extrínseco, ya sean la consecución de un mejor trabajo en el futuro, la aprobación, el apoyo para trabajar, el estímulo de personas significativas para los escolares, o la consecución de actividades, objetos o resultados reforzadores (Ryan y Deci, 2000).

Estos resultados nos inducen a pensar en la conveniencia de fomentar una instrucción para el aprendizaje en la que la motivación intrínseca tenga un papel más relevante. En ese objetivo asumen un papel crucial los profesores cuando promueven situaciones educativas enriquecedoras de la competencia y experiencia de los alumnos. Broc (2006) aconseja insertar estrategias motivadoras en la práctica diaria del profesorado. Los propios alumnos de este estudio hacen alusión en sus respuestas espontáneas al juego o a tareas con un alto índice de experimentación práctica como posibles fuentes de motivación intrínseca.

En el lado opuesto, se encuentran los factores que más desaniman a los escolares participantes a trabajar en clase, entre los que destacan: *las molestias de los compañeros* (que molestan, hablan, gritan), especialmente para los alumnos y alumnas de segundo curso; *los deberes/estudiar* (que manden deberes, que haya que estudiar), que supone una fuente de desánimo sobre todo para los estudiantes de sexto y algo menos para los de cuarto; algunas *actitudes del profesor* (gritar, reñir), más molestas para los niños que para las niñas, y para los estudiantes de sexto y cuarto en comparación con los de segundo; *las actividades/fichas* (hacer copias, hacer ejercicios de matemáticas, los ejercicios en general), y *la falta de ganas y el tener que esforzarse* (que la actividad sea aburrida, larga o poco interesante).

Observamos también, que los factores que desaniman a los escolares provienen tanto de motivaciones externas relacionadas con el ambiente “ruidoso/desorganizado” del aula y con la actitud y docencia del profesor, como de razones relacionadas con la motivación de rechazo hacia las actividades de tipo mecánico o repetitivo, los deberes y el estudio. En

este caso los escolares señalan de nuevo la necesidad de un ambiente tranquilo en el aula, la importancia del apoyo y estímulo por parte del profesor, y la importancia de proponer tareas estimulantes y de disponer de unas estrategias de aprendizaje efectivas para el trabajo y el estudio.

Cuando nos centramos únicamente en la figura del profesor y en su actividad en el aula, los estudiantes señalan como más importante *que el profesor explique bien* (despacio, paso a paso, que repita cuando sea necesario, que escriba en la pizarra, que sea ameno, que lo explique de otra forma, que explique algo nuevo); que cree *un buen clima de aprendizaje* (poner fichas y ejercicios, que utilice el juego, que ayude ante las dificultades, que anime, que mantenga la clase en silencio...), aspecto más importante para los alumnos de segundo que para los demás; *que proponga tareas concretas* (tareas matemáticas, de lectura, de plástica y de música, entre otras); y *que fomente un buen clima social en el aula* (que hable y escuche, no grite, no se enfade, que sea divertido), dato éste más importante para los de cuarto y sexto que para los de segundo. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Díaz, Suárez, y Muñoz, (2004) referentes al clima ideal del aula para el aprendizaje.

Las respuestas de los alumnos se centran mayoritariamente en la calidad de las explicaciones, en el ambiente favorable y en las tareas idóneas para el aprendizaje, indicando algunas estrategias de instrucción y características de las tareas extensamente fundamentadas en la literatura (González-Fernández, 2005; Wigfield y Eccles, 2002).

Además de explorar la figura del profesor como favorecedor del trabajo en el aula, se preguntó a los alumnos si

cambiarían algo en sus aulas, respondiendo algo menos de la mitad de los sujetos afirmativamente. Entre los aspectos del aula que cambiarían, destacan los relacionados con los amigos/compañeros (algún compañero molesto: que habla, grita, corre en clase); con las condiciones materiales (el mobiliario: sillas y mesas, la pizarra, la iluminación, calefacción); y con las actividades, deberes y exámenes (menos deberes y exámenes, actividades más amenas). Estos hallazgos corroboran las conclusiones previas, indicando qué podría ser mejorado en las aulas para facilitar el aprendizaje: algunos compañeros “molestos”, las condiciones materiales y el tipo de tareas.

En este trabajo hemos empleado una metodología de recogida de datos fundamentalmente cualitativa con la finalidad de explorar de forma más espontánea y directa las opiniones de los escolares. Esta metodología nos ha permitido encontrar algunos datos relevantes sobre qué es lo que les motiva a trabajar en clase. Consideramos que los resultados pueden ser indicativos de cuál es la tendencia del pensamiento de los estudiantes de esta etapa, acerca de qué es lo que les motiva y qué no les motiva en su trabajo académico.

De cara a futuras investigaciones nuestro estudio nos indica la necesidad, tanto de explorar de forma más detallada el pensamiento de motivación de los alumnos mediante una metodología cualitativa, como de corroborar los resultados obtenidos mediante estudios cuantitativos y en poblaciones y muestras más grandes. Por otro lado, los resultados obtenidos pueden ser empleados como fuente de posibles ámbitos de evaluación del pensamiento de motivación de los alumnos y alumnas de Primaria, y como indicadores de los factores sobre los que

incidir para una intervención eficaz en el ámbito de los factores personales implicados en el fracaso escolar.

Comprender qué es lo que piensan y sienten los escolares cuando se enfrentan al trabajo académico, qué es lo que les impulsa y qué les frena o desorienta, sigue siendo un reto fundamental si queremos ayudarles a tener una actitud adecuada y un aprovechamiento efectivo y exitoso de las situaciones de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ataya, R.L. (2004). Knowledge, interest, and reading comprehension: A general linear model for social studies. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (8-A), 2.775.
- Barca, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación* (354), 341-368.
- Broc, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Colley, A. y Comber, C. (2003). School Subject Preferences: Age and gender differences revisited. *Educational Studies*, 29 (1), 59-67.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V. y Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 3-15.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

- Díaz, C.E., Suárez, V. y Muñoz, M.C. (2004). ¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas?: Un estudio piloto sobre las preferencias del profesorado y en función de los estudios motivacionales del alumnado. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 49-66.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social. Fundación “la Caixa”.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje. Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-22. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2004). Aproximación a un modelo motivacional-metacognitivo de aprendizaje. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación “Calidad Educativa”. Almería.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2006). A aprendizaxe escolar desde unha perspectiva motivacional-metacognitiva. En X.M. Cid (Coord.): *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos* (pp. 257-270). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2009). Procesos motivacionales, ejecución y actividad académica: teoría y evaluación cualitativa. En A. Barca (Coord.): *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos* (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González, S.G., García-Señorán, M.M., Tellado, F., Cardelle, F. y Vázquez, M. (2009). La actividad de estudio en educación primaria: valor subjetivo, motivos y autopercepción. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 58-69.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria? ESRINA-RECERCA: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348> [consulta 2011, 15 de noviembre]
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49/8), 1-11.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Hulleman, C.S., Durik, A.M., Schweigert, S.B. y Harackiewicz, J.M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 398-416.
- Köller, O., Baumert, J. y Schnabel (2001). Does interest Matter? The relationships between academic interest and achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (5), 448-470.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 (1), 43-66.
- Marchesi, A y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 56-85.
- Nurmi, J. y Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15 (2), 103-122.
- OECD (2010). *Education at a Glance: OECD Indicators 2010*. Paris: OECD.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluida para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14). Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated

- learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Rosales, C.D. (2011). Factores determinantes del fracaso escolar en Educación Primaria. Un estudio comparativo entre el norte y el sur de Tenerife. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1 (1), 2-9.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 299-232.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.): *Handbook of motivation at school* (pp. 197-122). New York, NY: Routledge.
- Soto, J., García-Señorán, M.M. y González, S.G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 95-108.
- Tapia, A. (2002). Una propuesta contra el fracaso escolar. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 133, 10-12.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 113-124.
- Vallerand, R.J., y Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.): *Handbook of self-determination research* (pp. 37-69). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). New York: Academic Press.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2002). *Development of achievement motivation*. London: Academic Press.
- Whitehead, J.M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38 (2), 147-160.